

寄稿論文

教室実践の新展開

初級日本語クラスにおける教師間シナジー —Course N@vi を活用した「日本語かきこ」の実践—

The Effects of Inter-teacher Synergy in Japanese Class for Beginners:

The Practice of “Nihongo Kakiko” using Course N@vi

川名 恭子・小西 玲子・齋藤 智美・坂田 麗子・佐藤 貴仁
田所 直子・田中 敦子・水上 弘子・宮武かおり・渡部みなほ

要旨

本稿では、早稲田大学日本語教育研究センターの初級前半クラスで行われた「日本語かきこ」活動における教師の取り組みについて報告する。「日本語かきこ」とは、同大学に設置されている授業支援ポータルサイト Course N@vi のBBSを用いて学生が書き込みを行い、それを授業でフィードバックする活動である。同大学では初めての試みとなるこの活動は、同じレベルの9クラスにおいて一斉に実施された。開始にあたり各教師で活動に対する考え方や取り組みが異なっていたが、情報交換を機に多様な変化がみられるようになった。実践を振り返り、その変化がどのようにして生まれていったのかを分析した結果、活動を通して行われた教師間の連携がそれぞれの取り組みに大きな影響を与えていたことがわかった。このような相乗作用を本稿では教師間シナジーと呼び、その意義と重要性について述べる。

キーワード：初級日本語クラス，BBS，「日本語かきこ」，教師間の連携，教師間シナジー

1 章 背景と目的

早稲田大学日本語教育研究センターに設置されている「総合日本語（標準）1」は、『みんなの日本語初級Ⅰ¹⁾』を主教材にしている初級前半のクラスである。近年の同大学における留学生数増加に伴い²⁾、初級学習者数も増加しており、2011年度春学期実施の「総合日本語（標準）1」では、同じシラバスの下、9つのクラスが開講され、週に3回計7.5時間の授業が行われた³⁾。1つのクラスにつき2、3名のクラス担当者によるチームティーチングが行われている⁴⁾。学生数に関しては通常定員が14名と設定されているが、東日本大震災の影響で各クラス3名から5名ほどとなった。学生は、国際教養学部⁵⁾、G30⁶⁾、別科⁷⁾などに所属しており、日本語を初めて学ぶ者も、母国で多少の日本語学習経験を持つ者もいる。「総合日本語（標準）1」のコース目標は、初級前半の主要な文型、語彙、文字を学習し、それらを用いて自分の経験や考え、気持ちを日本語で表現できるようになることである。そして、日本の生活および日本語に慣れること、また、今後の日本語学習のための基礎作りをすることも大きなねらいとしている。

震災の発生に伴い、早稲田大学では、2011年度春学期の授業が1か月遅れて開始された。これにより、授業期間が通常の15週から13週となり、不足する2週分の授業については、補講、レポート、Course N@vi⁸⁾による課題提示、Course N@viによるオンデマンド授業等を実施するよう大学

側からクラス設置者に向け指示が出された。

そこで、「総合日本語（標準）1」のコーディネーターである坂田と田中は、学生が日常生活の中で母語もしくは英語で利用するソーシャルネットワーキングサービス（以下、SNS）をイメージし、学生が自分に関することを気軽に日本語で書き込む活動として「日本語かきこ」を考案した。これは、不足する2週分の授業を練習問題やレポートといった一般的な提出課題として代替するのではなく、コース目標に基づき、個々の学生が教室の内外で習得した日本語を運用できるような機会にしたいと考えたからである。つまり、「日本語かきこ」を通じて初級であっても十分日本語で表現できることを学生に実感させ、日本語を使うことに自信を持たせたいというコーディネーターの思いから生まれた活動なのである。

実際に「日本語かきこ」を開始し、回が重ねられると、学習者の日本語表現の広がりのみならず、当初意図していなかったクラス担当者の活動に対する意識や取り組みの変容も見られるようになった。本稿ではこの点に着目し、2011年度春学期に実施した「日本語かきこ」に携わったコーディネーターやクラス担当者が共に活動を振り返り、教師の変容がどのようなものであったかを明らかにすることを目的とする。次の2章では、コーディネーターが考えた「日本語かきこ」の枠組みを述べ、3章では、2章であげた枠組みをもとに、担当者間の情報交換の経緯と、各クラスの担当者が実施前にどのように活動を捉え、どのように実施し、工夫を重ねていったかの詳細を報告する。最後に4章では、3章のクラス担当者の実践から、どのように教師間の連携が行われたのかについて考察し、教師間シナジーの重要性を述べる。

2章 「日本語かきこ」の枠組み

2-1 活動の目的

「日本語かきこ」の活動を開始するにあたり、コーディネーターが設定した目的は、学生にとって身近なネットを通じ、自分の伝えたいことを日本語で表現することであった。このことから、学生が書き込む内容は自由とした。「おながすいた」「とても疲れている」といった自身の心境をつぶやくこともでき、また、「今日はとても楽しいことがあった」「今日はたくさん勉強した」といった一日の出来事を日記のようにつづることもできる。大事なことは、今感じていることを日本語で表してみることである。このため、宿題として書かなければならないという義務感よりも、気楽に書き込める楽しさや安心感が優先されるよう、自由度を高める枠組みにする必要があった。そこで、書き込む文字数や行数を制限せず、一言だけの書き込みも、作文のように長文に挑戦することも可とした。評価も、期限内に書き込みがあれば提出点を与えることにし、内容を評価することはなかった⁹⁾。

また、学生の書き込みについては、締め切り後の授業においてフィードバック（以下、FB）を行うこととし、Course N@viを通して、学生の教室内での学習と教室外での言語活動を結びつける一連の学習活動となることを目指して実施した。

2-2 実施期間

活動開始時期は、基本的な動詞や形容詞の導入を終える5週目とし、1回のみ活動ではなく継続的な活動とした。なぜなら、授業を行うごとに学生が学ぶ新出語彙や文型は増えていき、表現の

川名恭子, 他／初級日本語クラスにおける教師間シナジー

表1 「総合日本語（標準）1」の学習スケジュールと「日本語かきこ」の日程（2011 年度春学期）

週（期間）	書き込み締め切	フィードバック（FB）	課	学習スケジュール（主な導入文型）
1（5/6-5/10）	6/3 概要説明		1-2	～は～です，指示詞，数字～100 他
2（5/13-5/17）			3-5	時刻，曜日，動詞（自動詞）時制
3（5/20-5/24）			6-7	動詞（他動詞），助詞を・で，授受
4（5/27-5/31）			8-10	形容詞現在形，存在文
5（6/3-6/7）	6/7 第1回	6/10 第1回	11-13	助数詞，形容詞過去形，比較，～たい他
6（6/10-6/14）	6/14 第2回	6/17 第2回	14-15	て形
7（6/17-6/21）	6/21 第3回	6/24 第3回	16-17	て形，ない形
8（6/24-6/28）	6/28 第4回	7/1 第4回	18-19	辞書形，た形
9（7/1-7/5）	7/5 第5回	7/8 第5回	20	普通体
10（7/8-7/12）	7/12 第6回	7/15 第6回	21-23	普通形，連体修飾
11（7/15-7/19）	7/19 第7回	7/22 第7回	24	授受表現
12（7/22-7/26）			25	V たら，V ても
13（7/29-8/2）				スピーチ発表会・期末テスト

幅が広がることで，学生が自分の伝えたいことをよりの確に日本語で表現できるようになるだけでなく，継続することにより活動そのものに慣れていくと考えたためである。

以上のことから，「日本語かきこ」の活動は，第5週から第11週までの計7週に渡って実施することにした。表1は，主な導入文型を示した「総合日本語（標準）1」の学習スケジュールと「日本語かきこ」の日程である。日程には，学生が書き込む締め切り日と，その書き込みに対して授業で担当者がFBする日を記した。

2-3 書き込み方法

学生の書き込みは Course N@vi を活用した。Course N@vi には，科目ごとに登録された履修者と担当教員が共有できるシステムがある。学期開始時，コーディネーターはそのシステムを利用して「総合日本語（標準）1」で「日本語かきこ」の活動が行えるように電子掲示板システム（以下，BBS）を設定し，7週分の書き込み欄を作成した。当該週のBBSを開くと，その週の書き込み画面が現れ，そこに日本語で書き込むことができるようになっている（図1を参照）。システム上，クラス履修者と担当者以外は閲覧できないようになっているため，部外者の目を意識することなく，教室にいるのと同様に安心して日本語を使う練習ができるという利点もある。また，このBBSは週ごとに締め切り期限が設定されており，それを過ぎると書き込みができない仕組みとなっている。なお，締め切り日までの期間であれば，学生は自分の書き込みを書き直したり，新たに書き込んだりすることができ，他の学生や担当教師の書き込みに対して返信することもできる。また，書き込みがあった際に，Course N@vi とは別に，その都度Eメールで書き込み内容が送信されるようになっており，学生は自身のEメールでその内容を確認することもできるように設定されていた。

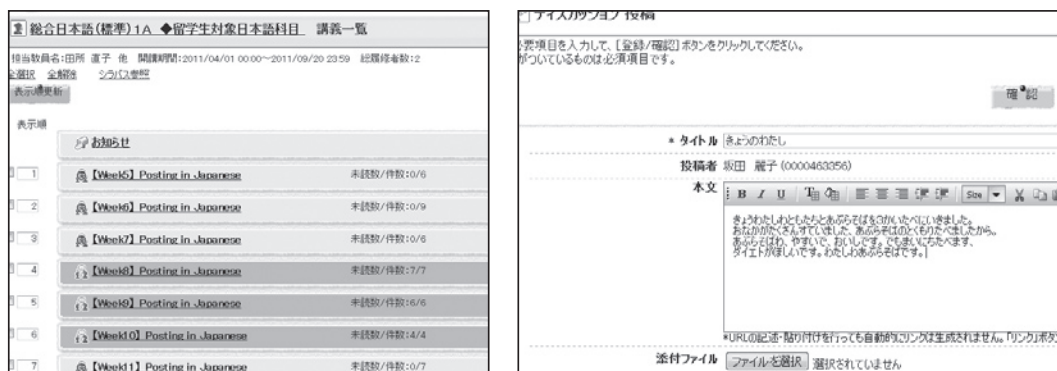


図1 7つのBBSと書き込み画面

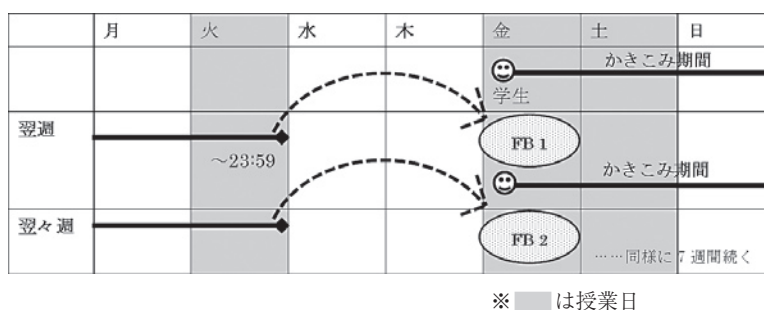


図2 1週間の活動の流れ

2-4 1週間の活動の流れ

「総合日本語（標準）1」では、「日本語かきこ」以外にも、作文やスピーチなどの活動があるため、各曜日の担当者の負担が不均等にならないよう考慮する必要があった。そのため、「日本語かきこ」の活動を取りまとめる担当者は、学生の書き込みをFBする金曜日担当者とした。

「日本語かきこ」の活動の1回の書き込みは、1週間単位とし、学生は設定された締め切りまでに、自分のことや身の回りの出来事について自由に書き込みを行う。学生が書き込むことができる期間は金曜日の授業終了後から、翌週の火曜日までである（図2を参照）。締め切り日に授業を行う火曜日担当者は、学生の書き込み状況を確認し、期日までに書き込むよう授業中にアナウンスを行った。また、FBを行う金曜日担当者だけでなく、火曜日と土曜日の担当者も学生の書き込みを読み、コメントをすることができるが、これらの対応は任意とした。

クラス内のFBは、学生の書き込みについて文法的な間違いを指摘したり、内容を深めたりするなど、その方法は各クラスに応じて担当者が自由に考えることとした。クラスの状況や学生の様子に関しては実際に授業を担当している教師が一番よく把握しているため、当日の学習項目との兼ね合いも含め、FB方法やその時間配分などもすべて担当者に一任された。

このように、「日本語かきこ」は活動開始前にコーディネーターから提示された共通の枠組みがあり、学期開始前の初回の打ち合わせではこの枠組みについてクラス担当者全員に説明された。その際、FB担当者がイメージしやすくなるようにFB方法例が簡単に紹介されたが、具体的な方法は各担当者の裁量に任された。

3 章 「日本語かきこ」の実践

3-1 担当者間の情報交換の経緯

「日本語かきこ」開始の1週間前、坂田から実施に関するメールが「総合日本語（標準）1」の担当者のメーリングリスト（以下、ML）へ送信された。メールには、実施の目的、概要、成績、学生の書き込み方法などに関する詳細が記されており、これを機に、FB 担当者は活動にあたっての準備を開始することになった。

活動開始となる週に、FB 担当者は坂田が作成した「日本語かきこ」の概要を学生に配付し、説明を行った。教室の PC で実際の書き込み画面を見せながら説明した担当者もいた。この配付資料は活動の流れや書き込みの仕方、締切日や評価について、学生が理解しやすいように英語で記されたものである。加えて活動開始から1週間後、クラスに参加しているボランティア¹⁰⁾も Course N@vi に書き込みができるという追加情報が ML にて配信された。

「総合日本語（標準）1」では、全てのクラスが同じ時限に、同じ進度で授業を行っている。そのため FB に関してなど、授業前後に担当者間で個々に情報を共有する機会はあったが、9 クラス全体で共有を図る機会はなかった。2 回目の FB が終了した頃、コーディネーターは FB 担当者から活動に手応えがあるという報告を受けるようになった。このことから、担当者全体での情報共有の場を持つことが有意義であると考え、「日本語かきこランチ会」（以下、ランチ会）を企画した。昼食をとりながらの話し合いを提案し、全クラス担当者へ呼びかけた。その結果、ランチ会では、金曜日以外のクラス担当者も含めた 10 名が集まり、各クラスでの FB の仕方、学生の書き込みの状況、今後の提案などが話題にあがった。

その後、FB 担当者より、「日本語かきこ」の実践をこのままクラス内で留めておくのはもったいないという意見があがるようになり、「日本語かきこ勉強会」（以下、勉強会）が立ち上がった。初回の勉強会では、11 名のクラス担当者が自主的に参加した。学期中は週に 1 回行われ、各クラスの状況報告や、学生を対象としたアンケート実施に向けての内容検討、アンケート実施とその集計、振り返りなどを行った。

以上、担当者間の情報交換の経緯をまとめたものが図 3 である。

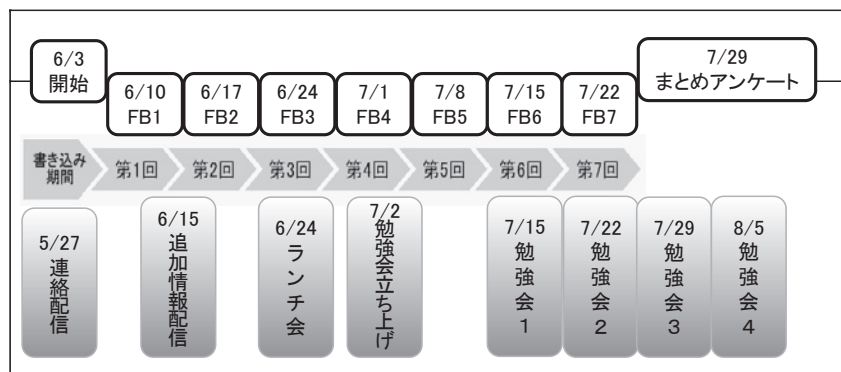


図 3 担当者間の情報交換の流れ

3-2 クラス担当者がどのように「日本語かきこ」を捉え、実践・工夫・改善していったか

活動の目的として、コーディネーターからは「自分の伝えたいことを日本語で表現する機会を作る」という大枠のみが提示されていた。すなわち、より具体的な活動目的を設定し、それを学生にどう伝え、どう実施するかについては、担当者が現前の環境において各々の裁量で融通できるという仕組みであった。以下、FB 担当者 6 名と火曜日担当者 3 名がどのように「日本語かきこ」を捉え、実践し、工夫・改善していったのかについて、学期終了後に各担当者から提出された振り返りレポートをもとに順を追ってみていくこととする。

3-2-1 開始にあたり各担当者が設定した活動目的とその背景

開始前に FB 担当者はどのような活動目的を考えていたのだろうか。まず、川名は、学生間にレベル差がなく、揃って学習項目の習得が速いというクラスを担当していた。そこで、学習者が既習の語彙・文型を用いて書き込みをすることで、自分の思ったことを自由に書けるようになることを「日本語かきこ」の目的とした。したがって、FB も文法の間違いを訂正する程度のことを予定していた。

宮武のクラスの学生は、学期開始時から仲の良い友人同士であり、学習状況もクラスの雰囲気も良好であった。そこで、学習項目を使った発展的な練習として利用し、学生に自信をつけさせることを活動目的として考えた。作文課題として、また学習事項の復習や予習として実践し、FB では既習事項の復習や、学生が興味を持っている分野の語彙を扱うことを考えた。

水上の担当するクラスも、学習者は学習項目の習得は速かった。しかし、年齢など属性差が大きいという特徴があり、学生同士の交流はあまりなかった。そこで、文型語彙の練習を軸にしつつ、学習者には初めて訪れた日本での生活からテーマを見つけて自由に、楽しく書き込むことを期待した。

田所も同様に、学習項目を発展的に練習する場として捉えていたが、これは、クラス内に日本語で文を書くことに慣れていない学生がいたため、授業内だけでは文を読んだり書いたりする時間を十分に取るのが難しいと感じていたことが背景にある。そのため、それぞれの日本語力に応じて文を書く作業を行うことができる教室外活動として実践することを考えた。

齋藤は、クラス内のレベル差の大きな開きから、毎回の到達目標を個別化せざるを得ない状況の中、学生間の関係性が良好に保たれるよう苦慮していた。互いにやり取りすることが困難なほど習熟度に差があるため、ともすれば個人授業が同時並行で進むような環境であった。そのため、習熟度に依らず互いのやり取りを引き起こすための装置として「日本語かきこ」を利用したいと考えていた。

田中は FB 担当者であると同時にコーディネーターでもあり、活動を企画した立場での実施となった。そこで、自分の言いたいことを自由に日本語で表現するというコース全体の目的に加え、担当クラスにおいては、活動を通してクラス内の人間関係を構築する、書くことを通して日本語学習面および生活面について内省する、という点を組み入れた目的を持っていた。

次に、火曜日担当者はどうであったか。小西は、自身は FB 担当ではないが、学生の書き込み内容を授業で積極的に使っていくことで、授業そのものが活性化し、クラスの人間関係が深まることを期待して、返信を行うこととした。また、渡部、佐藤も直接 FB には関わらないが、学生が書き込みで自発的に自己表現することを期待しつつ、書き込みに返信するというかたちで活動に関わっ

ていくこととした。

このような「既習文型や語彙を使用し発展的な練習とする」「書き込み内容をもとに、教室内で能力差を超えたやり取りを引き起こす」という活動目的は全て各クラスの状況からの判断によるものである。また、「自分の書きたいことを自由に書き込む」という目的も複数のクラスで設定されたが、その理由は様々であった。「日本語で自由に書き込む経験を通して、日本語使用に自信を持てるようになるため」という理由もあれば、『『日本語かきこ』で各学生が自己表現を行うことにより、よりよい人間関係を構築するため』という理由もあった。活動開始時、各担当者は学習者の習得状況やクラス状況を鑑み、「日本語かきこ」をどのように実践するかを考えていた。

3-2-2 開始からランチ会までの各担当者の実践と模索

活動の開始に伴い、学生からの書き込みに対するクラス担当者のコメント作業も始まったが、その方法は担当者によって異なっていた。学生の書き込み内容に関することだけでなく、文法・語彙の予習・復習を意識したコメントをする担当者もいた（宮武，田所）。また、開始してすぐ明らかになったことは、どのクラスにおいても学生は他者の書き込みをあまり読んでおらず、返信することはほとんどないということだった。これは担当者がFBする際に考慮しておくべき点であった。

まず、どのようなFBを行っていたかについて具体例を述べていく。使用するシートとしては、Course N@viの書き込みをそのままコピーして配付する担当者（川名，宮武，水上）や、読むことが苦手な学生を意識して読みやすいように書き込みをシートにまとめる担当者がいた（田中）。ほとんどの担当者が、書き込みをした学生本人に音読をさせていた。書き込みの入力ミスや文法の誤用に関しては、担当者が間違いを指摘する（川名，宮武）、学生自身で間違いに気づくことを促す（齋藤，田所，田中）などがみられた。また、誤用部分に下線を引く（齋藤，田中）、音読の際に教師のコメントも読みあげることで訂正箇所注目させる（田所）などの方法もあった。さらに、各々の方法で内容を深めるやり取りも行われていた。

第1回の書き込みとFBが終了した時点で、軌道修正をすべく授業ボランティアを活動に参加させたFB担当者がいた（川名，田中）。川名は学生の書き込みが締め切り直前であったことからCourse N@vi上で学生同士がやり取りできなかったため、FB時に学生の書き込んだ内容をボランティアとの会話練習のテーマとして活用した。その際、自国の文化について話す機会があったが、学生の日本語レベルでは説明することが困難であった場合は、その場でインターネットに接続し、画像を使って理解を助けた。田中は初回の書き込みを読み、書くことが苦手な学生には書く意欲を刺激する読み手の存在が必要であると考えた。そこで、ボランティアも参加できるようにCourse N@viの設定を変更し、学生の書き込みを読んで、時折返信してもらうようにした。このような活動によって教師とボランティアも含む参加者全員が学生から発信されたテーマを共有し、FB以外の授業の場面にも影響を与えることとなった。

また、第1回の書き込みの前後から、活動に関するやり取りが教師間でみられるようになった。FB担当者同士では、どのようにFBを進めていくか、互いのクラスの様子はどうかなど、授業の前後に意見交換をし、時にはコーディネーターとも話し合いながら自分なりの進め方を確立していった。加えて同じクラスの担当者間でもやり取りがあった。齋藤は学生から第1回の書き込みが送られてきた後、「人に聞かせたい嬉しさや感動などがあって、それを、時間をおかず日本語で伝える機会があるというのがいい」とメールし、活動の有効性についての認識を共有していた。

次に、火曜日担当者は開始当初、どのように活動に関わっていたのだろうか。渡部、佐藤、小西は毎週書き込みをし、学生への返信もするなど自主的に参加していた。数回の活動を終えた時点で、「期待したほど楽しんでいる感じが感じられなかった（渡部）」「教師が楽しみながら活動に参加する一方で、学生の反応はあまり熱を帯びたものでなかった（佐藤）」「書き込みの内容がだんだんマンネリ化してきた（小西）」と述べており、直接FBを担当しないことでより客観的な視点から学生の様子を観察していた。

この段階でのクラス担当者は、前節で述べたような各自の活動目的のもと、実際「日本語かきこ」に参加している学生を前に、何がどこまでできるのか、どのようにすれば有意義な活動となるのか、周りの様子を窺いながら模索している様子がみられた。

3-2-3 ランチ会開催とその後の工夫と実践

各々が試行錯誤を続けている中、3-1で述べたとおり、担当者全体へのランチ会の呼びかけがコーディネーターからあり、まとまった人数での情報交換の場が設けられた。そこで改めて、状況について各々が報告し合い、他クラスの学生の様子、他クラスのFB方法を共有することとなった。学生の様子として、「他の学生の書き込みを読んでいない」、「締め切り直前に書き込みをしている」、「活動を課題と捉え、義務感で書き込んでいる」などが、問題や戸惑いとしてあげられた。また、FBの方法としては、文法や表記に焦点を当てた方法、やり取りを重視する方法、FB用印刷物のレイアウトなどについて紹介された。これらは議事録としてまとめられ、コーディネーターからクラス担当者全員宛てのMLで配信された。

このランチ会の実施は、各担当者がFB方法を改めて再検討するきっかけとなっている。そして、各クラスの実践に反映されることとなった。このような情報交換から、その後工夫し取り組んだ実践は、次のとおりである。

田所はランチ会への参加によって、元々SNSのような気楽さが想定されていたことを知り、返信スタイルや働きかけについて方針転換を行った。例えば、授業で普通体導入後、ツイッターでやり取りするような文を、普通体を使って書き込むよう学生に勧めることにより、積極的に会話のような書き込みを試みる学生も現れた。また、教師から学生への返信のスタイルも、日本語のクラスの仲間としてのものに変え、コミュニケーションを意識したコメントや返信をするようにした結果、思ったことを自由に話せる雰囲気が出た。

宮武は当初、文法・語彙に焦点を当てていたが、情報交換を通してコミュニケーションの要素を加える必要性に気づき、より自由なコミュニケーションの機会を増やすことを試みた。具体的には、書き込みへの返信を、既習文法・語彙を意識せず率直な感想を述べる方法に切り替えた。また、FBで書き込み内容に関する自由な会話の時間を増やした。このような工夫を行ったところ、FB時に学生自ら話したい話題を提示してくることが多くなり、より活発な雰囲気での活動をすることができたと振り返っている。

水上のクラスでは、文法・語彙に重きを置くよりも、自由に書き込むことを主な目的としていたが、情報交換を経て、自由に任せるばかりではなく、使用する文法項目やテーマを設定し、学習項目の意識化を図ることにした。具体的には、普通体で「自分史」を書かせたり、学生の文法や漢字の間違いを細かく指摘したりするようになった。それによって、単調になりつつあった書き込みから脱却し、テーマや文法項目などを意識的に捉えるようになり、書き込みの完成度を高めていくこ

川名恭子，他／初級日本語クラスにおける教師間シナジー

ととなった。

他のクラスと同様に、川名のクラスでも学生は締め切り直前に書き込んでいた。当初予想していたことと違い、実際にはネット上での活発な書き込みや返信がなかったため、それを補うべく、書き込んだ内容をボランティアとの会話練習のテーマとして活用することにした。川名はランチ会に参加できなかったため、他の担当者との情報交換を通して方向転換することはなかったが、より積極的に授業に取り込む工夫を模索している。

齋藤の担当クラスでは文型や語彙の練習としてではなく、書き込み内容をトピックとして扱い、教室内でやり取りを引き起こすことを目指していたが、それがうまく作用し、互いに関心を持って日本語でやり取りする場が自然と生まれた。しかし継続とともに、他クラスの学生の様子やFB方法など様々なあり方を情報交換するなか、もう少し文型に焦点を当てるべきか、そうするならどのように提示できるかを考え続けたが、結局、クラス運営上、大きな方針転換は行っていない。しかし、学生からの書き込みを待って返信するだけではなく、教師からも既習文型を使って話題提供的な書き込みを始めた。これによりFB時に、明示的にその文型表現を使う状況が生まれやすくなっている。

田中も大きな方針転換は行っていないが、ランチ会や勉強会でのFB担当者らとの情報交換が刺激となり、ボランティアを含む学生同士のCourse N@vi上のやり取りが活発化できないかと考え、FB方法にさらなる工夫を重ねるようになった。FBで使用するシートは書き込みを載せるだけでなく、書き手の意図や気持ちを想像させる読解問題のように設問を作ったり、書き込みに返信するとしたらどのように書けばよいかを考えさせたりした。また、参加しているボランティアに、やり取りが続くよう何か質問を書いてもらえるように返信方法の工夫を依頼した。これは学生に時間的余裕がないとボランティアの返信にさらに返信をするのは難しくなるが、FB時や休み時間などに会話をするきっかけになっていた。

以上の各FB担当者が、どのように「日本語かきこ」を捉え、そのクラスでの実践目的をどう調整していったかということ、活動のおおまかな流れに沿って表したものが図4である。開始前の6名の担当者の意識は、「文型語彙」または「コミュニケーション」に注目するという2つに分類できる。またそれぞれの下位に「練習重視」と「自由な書き込み」、「自己表現」と「学生間コミュニケーション」により注目するという4つの立場があり、図中に該当する教師名を記した。矢印はそれぞれの教師の意識の推移を表し、教師名の網掛け部分（例：田所）はその教師がランチ会に出席していたことを表している。なお、ランチ会時と勉強会立ち上げ時の矢印を囲んだ○印は教師の意識が変化するきっかけとなった時点を示している。

また、直接FBに立ち会っていない火曜日担当者は、学生の反応や手ごたえが不明確な中で関わり方を模索していたが、このような情報交換の場において、それまで知り得なかった詳細な学生の反応を知り、活動の意義を確認している。

小西はFB担当者と常に情報交換を行い、やり取りを活性化しようと「問いかけ」の形で書き込みをしていたが、学生からの返信はみられなかった。しかしその一方で、授業で書き込み内容を導入や会話練習・作文のテーマに取り上げるることにより、活発なやり取りが生じると同時にクラスでの人間関係も深まり、「本当に言いたいことを伝えたい」という手ごたえを書き込みから感じるようになった。

佐藤は、FB担当でなかったことから、自身の授業時には自分の書き込みに対する学生からの反

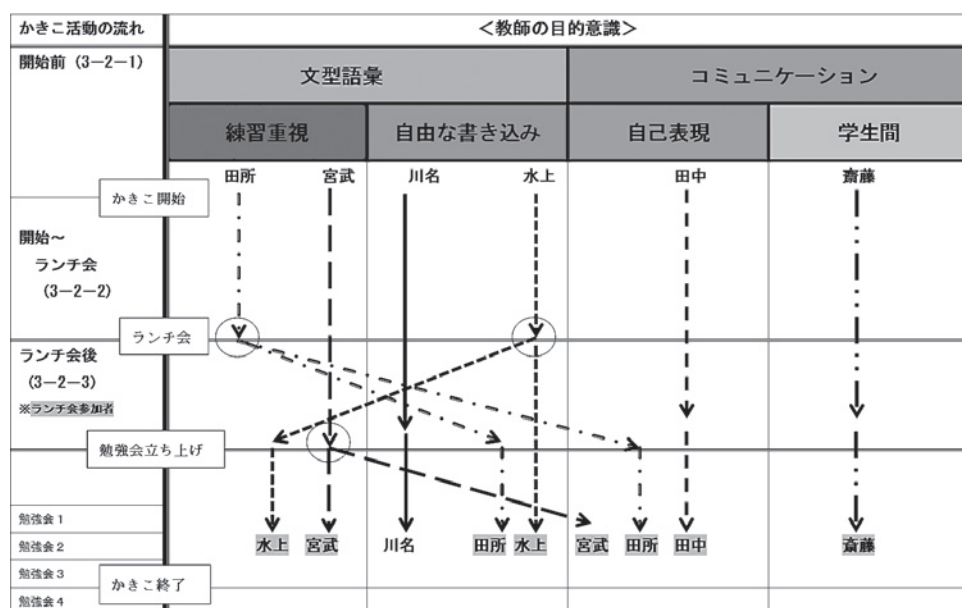


図4 教師の目的意識の推移

応がなく、一方通行の状態が続いていると感じていた。しかしランチ会において、実は自分の書き込みに対し学生達がよく反応していることや、その内容がきっかけでクラス内での会話が広がったというような様子が聞けたことで、モチベーションを下げることなく、書き込みを続けることができた。

渡部も、開始前は楽しくなりそうだと期待していたものの、学生の消極的な様子に戸惑いを感じていた。しかしランチ会で、学生の消極的な様子は「課題」としての強い認識によるものだとして理解し、納得することができた。また SNS のようなものが意図されていたと知り、FB 担当者により緊密に話をするようになり、自身の授業時にも、書き込みの内容を話題にすることにより、学生のモチベーションが少しでも上がることを期待した。

ランチ会での情報共有を有意義に感じたクラス担当者は、その後も勉強会として定期的に情報交換を行い、「日本語かきこ」終了まで、細かい試行錯誤と工夫を重ねた。勉強会においては情報交換のみならず、活動の振り返りを共有し、来期の実践の構想を話し合った。

4 章 考察

4-1 「日本語かきこ」実践者としての一人ひとりの考察

3 章では担当者一人ひとりの活動に対する意識と取り組みについて述べたが、本章では情報交換のきっかけとなったランチ会以降の担当者の変化について、それがどのようにして生まれ、どのようなものだったのか、図4と各担当者からのコメントに基づいて考察したい。

各担当者は、それぞれが掲げる「日本語かきこ」に対する捉え方と学生の反応や学習状況とをすり合わせながら活動を開始した。しかしランチ会を機に自らの方向性を見直し、大きな方針転換を行ったのが田所と水上である。図4を見ると、田所は開始時点では練習重視であったが、自由な書

川名恭子，他／初級日本語クラスにおける教師間シナジー

き込みと自己表現を意識した活動に修正している。教師間の情報交換によって、「日本語かきこ」の役割をコミュニケーションツールであると捉え直し、「クラス内でのコミュニケーションを活性化することがお互いの理解を深め、ひいては学生のもっと表現したいという気持ちを引き出してくれることにも改めて気づかされた」と述べている。水上は当初自由な書き込みを優先していたが、さらにそこに練習重視という視点を加えている。開始時は楽しく自由に書き込むことが教室内の人間関係をよりよくするだろうと考えていたが、それに文法重視の要素を加えることで、「この活動は活用方法次第で、様々なアプローチから工夫できると感じた」と述べ、「日本語かきこ」の活動としての可能性に言及している。この2人のほかにも情報交換をきっかけに方針転換したのが宮武である。ランチ会をきっかけに教師間の情報交換は日常的に行われるようになったが、宮武は先の2人とは異なり、徐々に新しい取り組みを試みるようになっていった。宮武は学習項目との関連付けを意識した授業を行っていたが、この活動ではほかの担当者による自己表現を重視した実践方法を知り、「学生の、こんなことを伝えたいという気持ちを原動力にすることの大切さに改めて気づいた」と述べ、自身もFB方法を変えてみることで学生の積極性を促すことができたとして3-2-3で報告している。

その一方で、川名、齋藤、田中の3人は開始当初から最後まで活動の目的意識が変わっていないことが図4に示されている。川名は自由な書き込み、齋藤は学生間のコミュニケーション、田中は自己表現を重視し、終始一貫していた。だが、3人の担当者は本当に全く変化しなかったのだろうか。川名はランチ会には出席しなかったが、常に周りの担当者と情報交換を行っており、「今回は話す活動が中心になってしまったため、来期は書くことに重点を置いた活動を実現させたい」とい、他の教師と情報を共有する目的で勉強会に参加するようになった」と述べている。川名は、活動の活性化のために情報交換を重ね、自らの活動目的を達成しようと模索しており、今回大きな方針転換はしていないが、来期を見据えた動きをしていた。齋藤は、情報交換から各担当者の多様な取り組みや捉え方を知り、それによって自身を振り返って「方法のみならず、自分が何を重視して実践しているのが明瞭になってきたように感じる」と述べている。その結果、「やりとりする話題として書き込みを扱うことをベースに、既習項目を使用することの意識を明確にする段階を作るなどした」というように川名同様、方針転換はないが、自身の立場を改めて認識した上でFB方法の幅を広げている。田中は、コーディネーターであったことからシラバス作成の時点から方針が揺らぐことはなかった。だが、情報交換の場における担当者らの真摯な姿勢を目の当たりにし、「自らの授業を開示し、振り返るという一連の流れは、最終的に担当者間の連帯意識を強め、また、自身の教育観を改めて見つめ直す良い機会となり得る」と考えるようになった。自身もほかの担当者からFB方法について少なからず刺激を受けていた。

ここまで、図4から見えてくるFB担当者の変化について考察してきたが、活動を支える火曜日担当者の3人はどうだったのだろうか。活動開始当初、3-2-2の記述に見られるように火曜日担当者は学生の姿勢があまり積極的でないことに疑問と不安を感じ、自身が担う役割について考え始めていた。そのような中で開催されたランチ会には、佐藤や渡部のような火曜日担当者も自主的に出席していた。このことからFBを担当しないクラス担当者も「日本語かきこ」の活動報告に興味を持ち、ランチ会をその実態を把握するための機会と捉えていたことが窺える。佐藤はその場で自身の書き込みがクラス内の共有トピックとして機能しているという報告を受け、その後は「FB時のクラスにおける話題提供を目指すことにしたことで、自身の役割が明確化でき、モチベーション

の維持に繋がった」と述べている。また、その後渡部は、FB 担当者と授業や学生について報告し合う機会が増え、「教師と学生の面白いと感じるもの、求めるものには大きなギャップがあり、私自身は独りよがりな授業をしていないだろうかと、振り返ることが多くなった」と述べており、教師間のやり取りの活発化が自身の授業を見直すことにつながっていった様子が見て取れる。小西はランチ会には出席していないが、FB 担当者と常に情報を共有することで FB 時の学生の様子を把握し、学生が書き込んだトピックを毎回の授業に反映するようになった。今後の取り組みとして、「ネット上における自由なやり取りを活性化するために、他の担当者と連携を図りながら手立てを講じていきたい」と述べており、自身が今後 FB 担当者となることを想定した前向きな姿勢を示している。このように、活動が開始してから漠然と書き込みをしていた3人の火曜日担当者にとって、教師間の情報交換は「日本語かきこ」における自身の立ち位置を見定めるのに大いに役立っていた。それと同時に、火曜日担当者による FB 担当者とは違った角度からのアプローチが活動自体の活性化を促す要因の一つとなっていたとも考えられる。

最後に、コーディネーターである坂田はどのようにこの活動を観察していたのだろうか。坂田はクラス担当者ではなかったため直接学生と接することはなかったが、担当者の動きや変化を客観的に俯瞰して観察できる立場にいた。この活動が担当者間の情報交換を自発的に生み出し、勉強会の立ち上げにまでつながったことについて、「学生の自己表現の場を目的とした『日本語かきこ』が、教師の主体的な自己表現の場にもなっていった」と振り返っている。そして、自身も活動全般を通して教師と学生だけでなく、教師同士の関係を育むことの重要性について改めて認識したと述べている。

4-2 「日本語かきこ」における教師間シナジー

前節では、一人ひとりの意識や取り組みに変化があったこと、また、「日本語かきこ」の活動経緯においてランチ会の開催が一つのターニングポイントになっていたことを述べた。では、ランチ会は教師たちにとってどのような意味があったのだろうか。それをどのように捉えることができるのだろうか。

この活動は教師の裁量で自由に運用できる反面、独立性が高くなることで教師は孤軍奮闘せざるを得ない状況にあった。だが、同じ活動に関わる者が一堂に会する機会を持てたことで、各クラスの状態把握や活動の進め方を共有し、新たな方策のヒントを得られたことは想像に難くない。さらに、教師に及ぼされた影響を考えると、このランチ会が情報交換の場に留まらず、クラスや担当曜日を越えた教師間の連帯意識が生まれるきっかけとして作用する場となっていたことは明らかである。その背景には、教師各人による個々のレベルでの取り組みが同じ活動に関わる者との繋がりを求め、より大きな一つの取り組みへと変化を遂げようとする動きとなったことが考えられる。

本稿では、この教師間の連携から生まれる相乗作用を教師間シナジーと呼ぶ。これは、同じ活動に取り組む教師の連携と活発な議論が可能な環境であったからこそ、起こり得たものである。議論を経て影響や刺激を与え合うことが互いの意識にまで変容を及ぼし、実践における幅の広がりをもたらしたとすれば、それは個人の活動である場合には決して起こり得ない相乗的な作用である。つまり、「日本語かきこ」は主体的に携わった教師たちの教師間シナジーによってその結束を強め、自身の学びをも促す活動になったと言えるのではないだろうか。以上のことから、「日本語かきこ」の活動における実践を通して、教師がより広い視点から自身の取り組みを考察し、実践していくた

川名恭子, 他／初級日本語クラスにおける教師間シナジー

めには、このような教師間シナジーが重要であることを強く主張する。

4-3 今後の課題と展望

「日本語かきこ」は本来、東日本大震災の発生に伴う授業数の不足を補うために考案された活動であったが、その初めての試みにおいて教師が連携して情報を共有し、影響し合うことで教師間シナジーが生まれた。それによって様々なアイデアが集結し、「総合日本語（標準）1」にとっても、また担当した個々の教師にとっても、非常に有意義な活動になったと言える。だが、今後さらに良いものにしていくためには、本活動の主役である学生に焦点を当てた調査・研究が不可欠である。学生の意識や取り組みの実態が明らかになれば、教師と学生が「自由な発信の場」を構築し、コミュニケーション活動を共に行う上で有益な情報になると思われる。加えて、本活動の枠組みである書き込みシステム（Course N@vi のBBS）や、授業のFB方法などについてもさらなる検討と改善が必要である。

最後に、「総合日本語（標準）1」という初級前半のクラスで、このような取り組みができたことに関して一言述べておく。本活動の目的は、学習者が「自分の伝えたいことを日本語で表現する機会を作る」ということにあった。言い換えれば、「日本語を使う自分」という存在を徐々に確立していくことでもある。日本語で書き込むことは、学習者が思ったことや考えたことを他者へと発信することであり、日本で生活する限り、必ず求められるコミュニケーションの一つである。このレベルには来日したばかりの学習者も多く、基礎となる日本語はもちろん、日本のルールや習慣などを身につけ、日本での生活に慣れるための重要な期間である。このような初級前半という早い段階で「日本語かきこ」という活動が実施されたことは大きな成果と言えるのではないだろうか。今後より一層、教師間の連携を強め、教師間シナジーを高める環境を作ることで、この活動をさらに有意義なものとしていきたい。

注

- 1) 『みんなの日本語初級 I 本冊』スリーエーネットワーク
- 2) 2010年時点で、早稲田大学における外国人留学生人数は3,535名。日本で最も留学生の受け入れが多い。
- 3) 火曜日1・2限、金曜日1・2限、土曜日1限。
- 4) クラス担当者は、コーディネーターが2名、インストラクター非常勤が19名。
- 5) 初級のクラスを受講する国際教養学部学生は、主に、正規入学で4年間早稲田大学で学ぶ留学生（SP2）と、半年もしくは1年間の短期留学として学ぶ留学生（SP3）である。学生は1学期間に6単位の日本語を履修することになっている。
- 6) 文部科学省による「国際化拠点整備事業（グローバル30）」を指す。国際化拠点大学を選び、重点的に財政支援をする委託事業。早稲田大学は留学生の受け入れ拠点となる大学として2009年に採択された。受け入れた留学生及びその所属を大学ではG30と呼んでいる。
- 7) 別科とは、別科日本語専修課程の略で、本センターによって設置・運営されている、1年間の日本語集中学習プログラムである。別科生は1学期間に13もしくは14単位を履修することになっている。
- 8) 教員・学生の授業に関するあらゆるアクティビティ（オンデマンド授業の受講、教員からの

お知らせ、授業で利用する資料の確認、ディスカッションを用いた教員や他の学生との交流・受講生同士の意見交流、レポートの提出、小テストやアンケートの回答など）を直接的に支援する授業支援ポータルである。

- 9) 「日本語かきこ」の提出点は、14・15週目課題として実施され、最終成績評価の5%を占めた。
- 10) 早稲田大学日本語教育研究センターでは、日本語教育研究センター開講日本語科目において早稲田大学学部生や大学院生を対象に、日本語授業ボランティアを毎学期募集している。担当教員の指示に従って、ディスカッションのパートナーになったり、留学生と一緒にプロジェクト活動に参加したりして、日本語のネイティブパートナーとして日本語をサポートするシステムである。